

¿De qué deporte hablamos cuando se busca la inclusión social y educativa?

Un análisis de sus significados en un programa de política socioeducativa en Argentina, 2004-2011

Alejo Levoratti*

En este trabajo se analizará, desde un enfoque constructivista, la constitución del deporte como herramienta de inclusión social y educativa en un programa de política social en materia educativa de la provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 2004 y 2011. A partir del estudio de diferentes fuentes documentales, presentaciones públicas y entrevistas con los principales funcionarios del programa Patios Abiertos en las Escuelas se examinarán los fundamentos que estos actores emplean en la incorporación del deporte para lograr la inclusión.

Palabras clave: deporte, inclusión social, inclusión educativa, políticas educativas, Argentina.

¿Of Which Sport are we Talking when we Look for the Educative and Social Inclusion? An Analysis of their Meanings in a Socioeducative Political Program in Argentina 2004-2011

From a constructivist approach, in this paper we analyze the emergence of sport as a tool for social and educative inclusion in a social policy program related to education in Buenos Aires Province, Argentina, between 2004 and 2011. From the analysis of different sources of information, public presentations and interviews to main public officials of the program Patios Abiertos en las Escuelas, we inquire into the basis that the different actors report and enable the incorporation of sport to achieve the inclusion.

Keywords: sport, social inclusion, educative inclusion, social policy, Argentina.

*Alejo Levoratti es becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Quilmes y es docente en la Universidad Nacional de La Plata. Correo-e: levoratti@gmail.com. Av. Paseo Colón 1019, Piso. 18 Dpto. G, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, C1063ACK. Agradezco los comentarios realizados por Germán Soprano a una versión previa de este trabajo; como autor de estas páginas soy responsable por el sentido de las afirmaciones expuestas.

Artículo recibido el 29 de agosto de 2014 y aceptado para su publicación el 9 de diciembre de 2014.

INTRODUCCIÓN

En la última década, en Argentina, se han multiplicado las experiencias gubernamentales que incorporan las prácticas deportivas y recreativas para atender diferentes problemáticas sociales. Dichas experiencias las implementan la Secretaría de Deportes o los ministerios de Educación federal o estatal según el caso. Buena parte de ellas responden a orientaciones de diferentes organismos internacionales, de las que también proviene su financiamiento. En la provincia de Buenos Aires, en el ámbito educativo, hallamos programas promovidos por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).¹ Estos proyectos son impulsados con objetivos y modalidades de implementación comunes a nivel global, que responden a la identificación y construcción de determinada problemática social y su asociación con una particular población destinataria.

Como analizamos en otro trabajo (Levoratti, 2013), a lo largo de la implementación de estas experiencias, los diferentes actores sociales que se desempeñan en la política pública discuten los sentidos del deporte. Nos proponemos aquí observar las orientaciones que fundamentan la incorporación del deporte como herramienta de inclusión social y educativa en un programa particular: Patios Abiertos en las Escuelas. Para ello, organizamos este texto en cuatro apartados. En el primero presentaremos el encuadre teórico para el abordaje del deporte en esta política pública; en el segundo desarrollaremos las principales orientaciones de la política educativa en la cual se desarrolló este programa, este apartado tomará un

¹ Entre éstas se pueden destacar el Programa Apoyo a las Iniciativas de los Jóvenes en la Escuela (AIJE) (1999-2001), implementado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) y financiado por el BID y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); los Centros de Actividades Juveniles (2001-a la fecha) implementados por el Ministerio de Educación de la Nación (DGCyE) y financiados por el BID a partir del programa Promse, y Patios Abiertos en las Escuelas (2004-a la fecha) financiado e implementados por la DGCyE con la asistencia técnica inicial de la UNESCO Brasil.

periodo de casi dos décadas para hacer comprensibles las reformas y perspectivas que orientan la política pública estudiada. En tercer lugar nos enfocaremos en la propuesta de Patios Abiertos en las Escuelas e indagaremos las etapas de diseño e implementación desde el organismo central, para puntualizar las actualizaciones suscitadas hasta constituirse en un proyecto destinado a la inclusión social y educativa y al deporte como una herramienta para ello. En cuarto lugar nos concentraremos en el estudio de los principios que fundamentan la incorporación del deporte como herramienta de inclusión para los profesores de educación física que se desempeñan en las escuelas provinciales.

PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DEL DEPORTE EN LA POLÍTICA PÚBLICA

En Argentina, las producciones que indagan la incorporación del deporte en las políticas públicas son reducidas en número, pero entre ellas destaca el trabajo de Tuñón, Laiño y Castro (2014), que analiza tres experiencias en funcionamiento en el partido de La Matanza, conurbado de la provincia de Buenos Aires, donde se identifican, según los autores, algunos problemas en su implementación por falta de planificación y capacitación del recurso humano que participa en estos programas, así como por la carencia de lugares apropiados para el desarrollo de las actividades. Por otro lado, Aisenstein *et al.* (2011) identifican inconvenientes en los programas socioeducativos, en primer lugar porque no llegan a las zonas de exclusión o desafiliación y, en segundo, porque se presenta una dicotomía entre enseñanza y recreación, que se expresa en la conducción o en la planificación de las actividades. Estos estudios comparten el hecho de considerar el deporte y la recreación como derechos humanos de los niños y los jóvenes, al mismo tiempo que posibilita situaciones de inclusión. También en estas producciones se presupone que estas concepciones estuvieron presentes permanentemente en estos programas.

Por consiguiente, de acuerdo con Terigi (2009, 2014), la inclusión educativa es una condición indispensable para el cumplimiento del dere-

cho a la educación y se reconoce que este término alcanza cinco significados que se deben encontrar con mayor o menor grado de preponderancia, según el caso, en las políticas educativas. En primer lugar, destaca que todos los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en edad escolar asistan a la escuela; en segundo lugar, que se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza; en tercer lugar, que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; en cuarto lugar, que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños y niñas podrán seguir estudiando una vez que hayan finalizado un determinado nivel educativo y, en quinto lugar, que cada vez que surja una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas para remover esas barreras y permitir a quienes las sufren disfrutar con plenitud de su derecho a la educación (Terigi, 2009). Estos significados son producto de ampliar los alcances del concepto inclusión educativa, el cual no puede entenderse sólo como la incorporación de los alumnos vulnerabilizados al sistema educativo sino que también admite como problema “las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia” (Terigi, 2014, 222).

Segura M. Trejo (2013) analiza críticamente las implicaciones de la participación de personas en situación de vulnerabilidad en experiencias deportivas internacionales, como es el caso de la Homeless World Cup, el autor discute aquellas producciones y abordajes que asocian el deporte directamente con la generación de efectos positivos en relación con la inclusión social, llegando a la conclusión de que “la práctica del fútbol no es una herramienta automática. No se trata de una solución milagrosa” (Segura M. Trejo, 2013, 125). Buscaremos aquí desnaturalizar los discursos que consideran al deporte una herramienta de inclusión social, lo cual permitirá acceder a las múltiples construcciones simbólicas realizadas por los distintos actores sociales que participan en esta iniciativa. Esto permitirá identificar cuestiones en las instancias de diseño e implementación de la

política pública que pueden contribuir a la toma de decisiones y a la planificación de intervenciones para mejorar estas experiencias.²

Para ello seguimos también la propuesta de DaMatta (1982) y Archetti (1998), quienes plantean la necesidad de indagar en los significados asignados por los sujetos en torno a este fenómeno social. Al mismo tiempo, concebimos el espacio social deportivo —de acuerdo con Bourdieu (1987)— como un campo donde se lucha por los sentidos hegemónicos sobre el deporte manteniéndose relativamente autónomo, ya que es “necesario no olvidar que este espacio es el lugar de fuerzas que no se aplican a él solo” (Bourdieu, 1987, 176). Partimos de dichas premisas para comprender los significados, apropiaciones y actualizaciones del deporte en una política pública, y consideramos necesario examinarlo articuladamente con las distintas disputas que acontecen en los otros espacios sociales. En síntesis, en este trabajo analizaremos el término deporte como una categoría social, procurando los significados y la manera que es informada en el momento de incorporar dicha categoría en un programa de política pública destinado a la inclusión social y educativa en la provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 2004 y 2011.

Para cumplimentar esta tarea, realizaremos una observación sistemática de diferentes fuentes documentales institucionales: leyes, decretos, resoluciones que hagan referencia al programa Patios Abiertos aprobados durante el periodo 2003-2011. Asimismo, efectuaremos un seguimiento de los informes de prensa producidos por la Dirección de Comunicación y Prensa de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYC) en el plazo estudiado. También trabajaremos con los discursos expresados en presentaciones públicas y en entrevistas en profundidad cumplimentadas en esta investigación a los funcionarios provinciales, producidas durante el trabajo de campo etnográfico hecho entre 2008 y 2011. Por último, indagaremos en los proyectos presentados por los profesores de educación física

² Siguiendo a Cejudo (2008), retomamos la propuesta del enfoque constructivista para el estudio de la política pública, que se concentra en analizar cómo a los discursos de los actores sociales, que se vinculan con determinados valores, se les atribuye una connotación específica y se inducen ciertas soluciones.

para el dictado de los talleres a las autoridades del programa que fueron aprobados en el año 2011.

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA ENTRE LOS AÑOS 1990 Y 2011

Durante la década de 1990, Argentina se encontraba inmersa en un ciclo de reformas del sistema educativo, descritas por una serie de analistas del campo educativo como “neoliberales”, asociadas con transformaciones socioeconómicas y cambios en el rol del Estado (Tiramonti, 2001, 2004; Duschatzky y Redondo, 2000). Este giro en las políticas sociales, que atravesó las educativas, dio origen a la definición e implementación de las llamadas “políticas compensatorias focalizadas” en la búsqueda de la equidad. Estas medidas dieron por resultado un conjunto de acciones con objeto de descentralizar la educación nacional, proceso que se inició en el año 1978 con la transferencia de los servicios educativos nacionales a las distintas reparticiones provinciales, y que encontró su momento de máximo desarrollo con la sanción y aplicación de la Ley Federal de Educación núm. 24.195, del 14 de abril de 1993.

En este contexto, hallamos la primera iniciativa con características focalizadas en funcionamiento en el país. Fue el Plan Social Educativo, que se implementó desde 1993, el que marcó el modelo compensatorio que asumió la política educativa argentina. Con la aplicación de la Ley Federal de Educación, la política educativa dejó de regirse por el principio de igualdad para procurar la equidad. Este corrimiento exige la clasificación poblacional para el desarrollo de distintos trayectos educativos equitativos, momento en el cual se perdió la impronta civilizatoria que definió al sistema educativo moderno, reemplazándose por lazos asistenciales a partir de perfiles clasificatorios de la población, con la atención centrada en las situaciones de mayor riesgo (Duschatzky y Redondo, 2000; Tiramonti y Suasnábar, 2000).

Para continuar con el desarrollo cronológico, Feldfeber y Gluz (2011), al explorar las políticas educativas en la Argentina del periodo 2003-2011,

identifican dentro de esta temporalidad dos momentos. El primero de ellos, entre 2003 y 2006, bajo la presidencia de Néstor Kirchner, se caracterizó por modificaciones en torno a la legislación en materia educativa. En ese lapso, se sancionaron varias leyes ligadas a la educación, para finalizar, en el año 2006, con la Ley de Educación Nacional núm. 26.206, considerada por las autoras como “un acto simbólico de cambio de rumbo y expresión en el campo educativo del quiebre del consenso reformista de los años noventa” (Feldfeber y Gluz, 2011, 346). Entre las variaciones más relevantes de esta ley se encuentra la consideración de la educación como un bien público y un derecho social. El segundo momento, entre 2007 y 2011, desarrollado durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, implicó la resignificación de las distintas políticas públicas hacia el discurso de la inclusión social. Sin embargo, las autoras afirman que en torno a las políticas “hacia los sectores más vulnerables” continuaron las ambigüedades, dado que perduraron lógicas de programas focalizados y la recuperación de políticas universales.³

En este recorrido de casi veinte años, la educación en Argentina fue objeto de transformaciones en sus orientaciones políticas y legales. Estas mudanzas también se hallaron en la modalidad de inscribir los proyectos especiales en la Ley Federal de Educación núm. 24.195 del año 1993, en su artículo 35, dedicado a la educación no formal, que manifiesta que las autoridades educativas oficiales “posibilitarán la organización de centros culturales para jóvenes, quienes participarán en el diseño de su propio programa de actividades vinculadas con el arte, el deporte, la ciencia y la cultura” (inciso e). Llamamiento similar se expresaba en la Ley de Educación Nacional núm. 26.206 sancionada en el año 2006, que en el capítulo dedicado a la educación secundaria, artículo 32 inciso e, señala que:

³ Es pertinente aclarar que para las autoras existen ambigüedades en estas políticas públicas porque los programas focalizados están ligados a las políticas neoliberales y consisten de la implementación de programas o proyectos específicos para un determinado grupo de población que se considera que tiene una necesidad particular, es decir en el ámbito educativo esta propuesta promulga que los distintos alumnos tendrán trayectos educativos equitativos de acuerdo con sus necesidades. Asimismo, en el campo educativo argentino, las políticas universales están ligadas al Estado de bienestar y se fundamentan en el principio de igualdad.

La creación de espacios *extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividades escolares*, para el conjunto de los(as) estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.⁴

Como vemos, ambas leyes tienen artículos que propician la apertura de propuestas especiales y cuyas temáticas se ligan a lo deportivo, orientadas desde la Ley núm. 26.206 hacia la inclusión de los jóvenes y adolescentes, al pretender con estos espacios extracurriculares: “La *inclusión de adolescentes y jóvenes* no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena” (Ley núm. 26.206, art. 32, inciso f).⁵ Asimismo, en este recorrido de casi dos décadas se observan cambios en torno a la consideración de la educación y la modalidad de fundamentar sus propuestas destinadas a la población caracterizada como “vulnerable”. Como observaremos en el apartado siguiente, el programa Patios Abiertos se encuentra encuadrado en el devenir de su diseño e implementación bajo ambos marcos normativos y durante la transición que implicaron estos corrimientos normativos y de funcionarios; por eso, este apartado nos permitirá observar los procesos de actualización en torno al programa y a la incorporación del deporte a la luz de las reformas educativas normativas y simbólicas.

GÉNESIS DEL PROGRAMA PATIOS ABIERTOS EN LAS ESCUELAS Y LA INCORPORACIÓN DEL DEPORTE EN LOS DOCUMENTOS Y PARA LOS FUNCIONARIOS

Patios Abiertos en las Escuelas (PA) surge en la provincia de Buenos Aires, hacia finales del año 2003, y comenzó su ejecución en las escuelas en agosto de 2004. Los inicios en 2003 consistieron en la firma de un protocolo de

⁴ Cursivas mías.

⁵ Cursivas mías.

colaboración entre la UNESCO y la DGCYE de la provincia de Buenos Aires. El documento estableció un acuerdo entre ambos organismos para la “elaboración de políticas públicas para la construcción de una cultura de paz” (DGCYE, 2003, 1), proponiendo la implementación de Patios Abiertos, que tomaría como referente el programa Abriendo Espacios que desarrolla la UNESCO en Brasil.

En el relato sobre la génesis de esta experiencia es recurrente la mención, por parte de los distintos actores sociales —director general de Cultura y Educación, coordinadores provinciales del programa, asistentes técnicos regionales, coordinadores de proyectos— al proyecto Abriendo Espacios de la UNESCO en Brasil como antecedente directo de Patios Abiertos.

En 2004, se aprobó dentro de la DGCYE la creación, por resolución ministerial, del Programa Patios Abiertos en las Escuelas, que se planteó como objetivos que “los adolescentes encuentren sentido a su educación, para que sientan la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones. Y aprendan a ser solidarios, valorar la vida y proteger su salud” (DGCYE, 2004, 1). Para llegar a estas metas se proponía la apertura de los edificios escolares durante los fines de semana, para la realización de actividades culturales, artísticas y deportivas. Según datos oficiales de 2011, el programa se implementó en 396 establecimientos educativos ubicados en 98 distritos provinciales y participaron en él 24 909 niños y jóvenes en sus talleres, cuya temática preponderante eran las prácticas deportivas y recreativas. Del análisis de los principales documentos que regulaban el programa en ese momento, se puede afirmar que en ellos se diluyen las referencias hacia una cultura de paz y la reducción de la violencia que planteaban las orientaciones iniciales de la UNESCO, pero perduran —como veremos más adelante— concepciones estigmatizantes sobre los jóvenes.

Esta resignificación que tuvo Patios Abiertos se encuentra informada por las experiencias de los principales funcionarios que se desempeñaron en ese momento y las propuestas previas que se desarrollaron en el ámbito educativo de la provincia. En ese sentido, resulta interesante mencionar que buena parte del personal que participó en las instancias de diseño,

ejecución y en la producción de los documentos, lo había realizado también para el Programa Apoyo a las Iniciativas de los Jóvenes en la Escuela (AIJE).⁶ Esta línea de continuidad se expresa, además, en los propósitos manifiestos en los documentos de los proyectos, donde se aproximan íntimamente las dos experiencias. En el manual operativo de AIJE se explicitaba que se buscaba construir la escuela como lugar de referencia de los jóvenes para pasar su tiempo libre, que se transformara y generara un determinado sentido de pertenencia.⁷ Esta meta era un punto de contacto con el objetivo planteado en PA al procurar que se “resignifique el rol de la escuela como referente institucional relevante, en el contexto comunitario en el cual se desarrolla la cotidianidad del joven” (DGCYE, 2004, 1). En ambos casos se usa el concepto “tiempo liberado” entendido como “un tiempo de utilidad social”. Esta persistencia deja al descubierto la resignificación que tuvo esta propuesta desde sus primeros momentos en el protocolo de colaboración con la UNESCO Brasil hasta su aprobación en la provincia y su implementación. El proceso se encontró informado por las experiencias previas de los funcionarios intervinientes.

Consideremos ahora los propósitos, objetivos y logros expresados en los manuales de procedimientos de PA a lo largo de los años de ejecución del proyecto, pues a través de ellos podemos observar una serie de cambios desde el año 2010 con la aplicación del nuevo manual en relación con el mismo documento de los años 2004, 2006 y 2007.

En los primeros tres manuales de procedimientos, el objetivo central estaba en la apertura de más y mejores espacios para los niños y jóvenes, y el apoyo de sus iniciativas incluía tanto actividades formativas como recreati-

⁶ El primer director, arquitecto Dardo Becerra, de la Dirección de Coordinación de Programas (2004-2006), organismo del cual depende el programa Patios Abiertos en las Escuelas, se había desempeñado previamente como coordinador de los Proyectos del Banco Mundial en el Sector Educación de la Provincia de Buenos Aires, Prodymes I, II, III y IIIA, los cuales fueron el marco institucional del programa AIJE. Al momento de asumir su cargo en la Dirección de Coordinación de Programas fue acompañado de un grupo de asesores y personal técnico que se desempeñó en ambas experiencias.

⁷ Los programas estudiados se encuentran regidos por manuales operativos, estos documentos están confeccionados por las autoridades de cada iniciativa y se actualizan periódicamente. En ellos se establecen los objetivos, fundamentos, modalidades de implementación, funciones y responsabilidades de los diferentes actores participantes en el programa en cuestión.

vas. Asimismo, se procuraba “intensificar el proceso de democratización del espacio escolar, mejorando vínculos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del *capital social representado por los jóvenes*” (DGCyE, 2006, 4).⁸ A partir de la realización de actividades extracurriculares se planteaba la necesidad de un proceso de apertura distinta de la escuela hacia los niños y jóvenes, para que esta institución fuera percibida como un espacio de “producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones” y de “democratización de la escuela” (DGCyE, 2006, 4), pero, al mismo tiempo, esto se encontraba concatenado a la existencia de una preocupación por parte de los funcionarios del Estado sobre la población juvenil, al habilitar la apertura de otro tipo de oferta que identificaba la necesidad de que éstos “aprendan a ser solidarios; valoren la vida y protejan su salud” (DGCyE, 2006, 4).

Esta representación acerca de los jóvenes no se efectúa sólo por parte de los funcionarios del Estado, sino que responde a concepciones sociales más generalizadas. En uno de los primeros actos de entrega de subsidios, que fue encabezado por el entonces gobernador de la provincia de Buenos Aires, Felipe Solá, se presentaba a Patios Abiertos “como una de las formas de enfrentar el ataque que hay sobre la juventud, y que tiene que ser un trabajo conjunto, creando una conciencia en la sociedad de que los jóvenes no están solos” y abundaba sobre la forma de entender el programa, considerado como “un excelente sistema de prevención” ante el “avance del flagelo de la droga y el alcoholismo” (Entrega de subsidios Patios Abiertos, 6 de julio de 2005).⁹

Al hacer una revisión, en este periodo del proyecto vemos que una de las metas se liga a la búsqueda de una serie de cambios en la percepción de la institución escolar por parte de los niños(as) y jóvenes, para que se apropien de ella. Esto se relaciona con la presentación de una problemática social: las prácticas de la población juvenil.

Desde el año 2010 se produjo una sucesión de modificaciones que se habían comenzado a esbozar, aunque todavía con otro marco contextual,

⁸ Cursivas mías.

⁹ El discurso fue extraído del comunicado de prensa de la Dirección General de Cultura y Educación del día 6 de julio de 2005.

en el manual de 2007. Estos cambios presupusieron tomar como referencia un nuevo marco legal que se singulariza por la ampliación de derechos. Lo primero que se plantea al abordar el manual de 2010 es la definición de Patios Abiertos, que pasó a ser entendido como “un programa especial [...] tendiente a la *inclusión* de todos los niños y jóvenes en el sistema educativo formal, contribuyendo a garantizar la educación como un *derecho universal*” (DGCyE, 2010, 5).¹⁰ Esta mención a los derechos universales estaba informada por la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley Prov. 13.298), por lo que se trazó como objetivo general “mejorar las condiciones de *inclusión* educativa de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa” (DGCyE, 2010, 7).¹¹ Esta búsqueda se sustentaba en la Ley de Educación Provincial (núm. 13.688), al tiempo que se procuraba, a partir de la realización de actividades lúdicas, creativas, deportivas, formativas, recreativas de interés de los participantes, el acercamiento y la actualización del significado de la institución escolar de aquellos niños y jóvenes en situación de riesgo socioeducativo.

En este manual hay objetivos que perduran de los documentos anteriores, como la búsqueda de que los jóvenes resignifiquen la institución escolar a partir de su participación en ella de formas no habituales, como las deportivas, pero es propio destacar que el objetivo específico se modifica sustancialmente hacia la búsqueda de la inclusión social y educativa. Esto es posible gracias a los cambios simbólicos en torno a la consideración de los sujetos destinatarios —niños(as) y jóvenes— a la educación y al deporte como un derecho.

En síntesis, en los manuales, las actividades propuestas, deportivas, recreativas, artísticas, funcionan en este caso como forma de atracción, ante el peligro potencial que serían los jóvenes, y como forma de resignificación de la institución escolar, dado que son consideradas pertenecientes al capital social o de interés para niños y jóvenes, para permitir en ambos casos su permanencia en la escuela. Esta estadía estaba resaltada en los primeros

¹⁰ Cursivas mías.

¹¹ Cursivas mías.

manuals con una preocupación sobre la situación social de los jóvenes, consecuencia de la crisis social que quitó a esta población actividades para realizar en su tiempo libre.

En el manual que rige esta experiencia desde 2010, la permanencia en la escuela de la población destinataria también se atribuía a la falta de ofertas que tienen para la ocupación de su tiempo libre, pero es ahí donde se observa un cambio de eje, al presentar este tipo de propuesta como una política de inclusión en busca de cumplimentar un derecho de los niños(as) y jóvenes.

En todos los documentos se han encontrado continuidades en los objetivos específicos y logros esperados del programa, que se pueden agrupar en dos grandes tipos. Por un lado, los que buscaban producir modificaciones en la institución; por otro, aquellos que se asocian con determinados cambios que se esperaba producir en los niños, niñas y jóvenes. En estos puntos que acompañaron al programa desde su creación se vuelve a observar una lógica similar en relación con la generación de modificaciones en la institución escolar, que permita tanto la asistencia como la permanencia de los jóvenes y los niños(as) a partir de un reconocimiento de las singularidades socioculturales del grupo poblacional próximo, y la producción de un cambio en determinadas prácticas escolares como la exclusión, el castigo y la verticalidad.¹² Estas modificaciones permitirían la incorporación de los niños y jóvenes a la institución escolar como una forma legítima de uso del tiempo libre (que era visto como un problema), con el aprendizaje de determinados valores y normas para la vida social; al mismo tiempo que en aquellas personas que no asisten a la escuela, en un principio, se institucionaliza una parte del tiempo libre los fines de semana en actividades extracurriculares y se espera en un futuro incorporarlos tiempo completo a la escuela.

Continuando con el análisis de estos documentos, en ellos no se encontró ninguna definición precisa en torno al deporte. Asimismo, cabe destacar

¹² Chaves (2010, 155), al analizar la manera en que los jóvenes perciben el espacio escolar, muestra como para éstos “el colegio no les pertenece, es el terreno que gobiernan otros, y además es un gobierno autoritario. Los jóvenes que estudian no sólo no se perciben convocados a la construcción del espacio escolar sino que se saben excluidos de su libre acceso y uso”.

que esta categoría temática es el único aspecto que cambió su denominación en el periodo comprendido entre 2004 y 2011 que, como plantearon los funcionarios que se desempeñaron entre 2007 y 2011 en una entrevista realizada para este análisis, se debió a las modificaciones en el marco conceptual y los objetivos del programa.¹³ Estas prácticas en un primer momento fueron etiquetadas como “recreación y/o deporte: realización y/o aprendizaje, torneos, competencias, etc.”, luego cambiaron su definición a: “prácticas corporales” y, finalmente, desde 2007 a la noción de “prácticas deportivas y recreativas”.

Estas variaciones sobre los términos deporte y recreación tienen sentido para los funcionarios y el personal técnico en la relevancia social de estas categorías sobre otras prácticas del cuerpo para el logro de los objetivos de la política pública. También es preciso señalar que para el logro de la inclusión social a través del deporte y la consideración del mismo como un derecho, éste debe desarrollarse de forma particular, en la que se ven como problemáticas las actividades competitivas, por considerar que promueven la discriminación. Al realizar la entrevista antes mencionada, en la que participaron un asistente técnico y los dos coordinadores provinciales — que se desempeñaron entre 2007 y 2011 — planteaban, ante la pregunta sobre la participación en torneos competitivos:

Coordinadora provincial: yo hoy le comentaba que habíamos discutido mucho el tema de la competitividad en estos espacios, y que no eran una condición aceptable para nosotros en estos espacios.

Asistente técnico: básicamente, lo más importante, cuando vos planteás la competencia como primer objetivo discriminás. Porque vos vas a dejar a los mejores, que te van a permitir tener un nivel competitivo más alto, ¿está bien? Si yo tengo que formar un grupo competitivo de vóley, yo sé que tengo que contar con seis titulares y cuatro suplentes.

¹³ Entrevista realizada el 15 de julio de 2010 a los entonces coordinadores provinciales del programa y a un asistente técnico regional en las oficinas centrales de la Dirección General de Cultura y Educación, ubicadas en la ciudad de La Plata.

Más adelante en la entrevista el coordinador provincial restante afirma:

al no ser competitivo a lo que apunta es a una cuestión de integración, que es la parte pedagógico-didáctica, al no tener la presión y la exigencia de la competitividad, todo lo que te resta tiene que ver con esa superación que yo te digo, que tiene que ver con la inclusión del otro, incluso con sus diferencias, ventajas o desventajas, y el aprendizaje de esa inclusión con el hecho concreto que es integrar un equipo (extracto de entrevista realizada al coordinador provincial del programa Patios Abiertos en las Escuelas, julio de 2010).

Para estos actores, el cambio de denominación a “prácticas deportivas y recreativas”, donde se excluye la realización de torneos y competencias, como figuraba en los manuales previos, se encuentra relacionado con este objetivo primario que es la inclusión social y educativa y con la consideración de esta práctica como un derecho de todos los interesados en participar en todas las instancias. Las narrativas de estos actores resultan contradictorias con las orientaciones planteadas, la realización de competencia o de toda instancia que implique alguna selección a partir del rendimiento de los participantes.¹⁴

En el transcurso de la misma entrevista, estos funcionarios buscaron construir parámetros de distinción con las concepciones circulantes en torno al deporte anteriores a su gestión, asimilando estas prácticas a otra oferta institucional de la DGCyE, como son los Centros de Educación Física (CEF), como queda expresado en el siguiente fragmento: “Antes se los tomaba como los CEF o para complementar la oferta de los CEF en las actividades deportivas, ahora en cambio se toman como dentro de una *política social*, el deporte tiene una función social, es un deporte social”.

Los funcionarios actualizan en sus significados a la categoría deporte a partir de los cambios en las orientaciones de la política, acepción que les

¹⁴ Argumentos similares los encontramos en el discurso de la ministra de Desarrollo Social de la Nación Alicia Kirchner en su mensaje a los finalistas de los Campeonatos Evita, cuando afirmaba que “los juegos no los están viendo como una competencia, sino como una integración para la amistad” (extracto de las palabras de la ministra de Desarrollo Social de la Nación Alicia Kirchner expresadas en la apertura de las finales nacionales de los Juegos Evita de 2012).

permite diferenciarse de las otras autoridades que se encontraron a cargo del programa entre 2004 y 2006.

En el periodo 2007-2011 se observa cómo la mudanza del marco legal institucional de la provincia y de la DGCYE incorpora una nueva fundamentación sobre la inscripción del deporte en el programa a partir de su consideración como una “herramienta de inclusión” considerada como un derecho de niños y jóvenes. Asimismo, estas modificaciones no producen la eliminación de las orientaciones anteriores, que podrían caracterizarse de antagónicas en torno a los sujetos destinatarios, sino generan un espacio de convivencia entre ambas. Hasta el momento hemos profundizado en cómo se presenta el programa Patios Abiertos en sus principales documentos. A continuación nos interesa indagar cómo se resignifica el deporte y esta propuesta realizada por los profesores de educación física que se encargan del dictado de las actividades.

EL DEPORTE EN LOS PROYECTOS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

En esta sección nos concentraremos en investigar cómo los profesores de educación física encargados de dictar las actividades se apropian, resignifican y actualizan la incorporación del deporte y los objetivos de esta experiencia al momento de formalizar la solicitud del programa. Para ello, abordaremos las propuestas realizadas por estos docentes que fueron aprobadas durante 2011.

En los proyectos que presentan los profesores a las autoridades provinciales de actividades deportivas y recreativas, aparece de forma recurrente la preocupación por la disponibilidad y la forma de empleo del tiempo libre por parte de los jóvenes. Esta inquietud exhibe construcciones distintas sobre los sujetos sociales destinatarios y el deporte. En este sentido, valorar como problemático el posible uso del tiempo libre de los jóvenes se encuentra informado por las concepciones que se tienen sobre ellos, y se identifican dos grandes conceptualizaciones, las cuales consideraremos como distinciones esquemáticas que se especificarán en este apartado. Es

importante mencionar que aunque estas formas de entender a los jóvenes sean opuestas analíticamente, en las fuentes trabajadas ambas se encuentran asociadas.

La primera de ellas se encuentra en aquellas propuestas que buscan una determinada forma de uso de ese tiempo desde la mirada adulta, procurando un uso saludable, positivo, útil, adecuado, bueno, educativo, al clasificar los usos actuales que realizan los jóvenes como negativos, inadecuados, improductivos, faltantes de educación, peligrosos, como se planteó en los siguientes extractos: “llenar un vacío en su tiempo libre”; “encontrar una manera saludable de ocupar su tiempo libre”; “ocupar su tiempo libre con una *actividad positiva*”; “los jóvenes carecen de actividades los sábados, *utilizando su tiempo libre de forma inadecuada*”; “*propiciar la utilización creativa y productiva del tiempo libre*”; “lograr que los jóvenes *disfruten del tiempo libre* a través del deporte”; “*hacer un buen uso del tiempo libre* adoptando características del deporte”; “los chicos pasan mucho *tiempo solos, esto es un riesgo* ya que un chico mientras esté en la escuela, en un club o en su casa con sus padres, que le brindan cuidado y educación, ese chico sabemos que va por un buen camino”; “*utilización educativa del tiempo de ocio*”.¹⁵

Como condensan estas expresiones, la inscripción de las prácticas deportivas y recreativas se encuentra relacionada con la construcción de una problemática sobre el uso del tiempo libre por parte de los jóvenes. Concebir esto como un tópico está fundamentado en el modo de entender a la población juvenil, asumiendo que las prácticas que llevan a cabo fuera de algún marco institucional, familiar, escolar, clubes o laboral, son presentadas como riesgosas.

Estas construcciones están ligadas a visiones sobre los jóvenes que los consideran riesgosos, como destaca Reguillo (1997) en su artículo “Jóve-

¹⁵ Las citas corresponden a los proyectos presentados en 2011 por la Escuela de Educación Técnica núm. 1 de Madariaga, la Escuela Primaria núm. 3 de Coronel Brandsen, la Escuela Media núm. 1 de Coronel Suárez, el Centro de Educación Física núm. 70 de Coronel Suárez, las Escuelas Primarias núms. 20 y 57 de La Plata, la Escuela Media núm. 31 de La Matanza y la Escuela Primaria núm. 197 de La Matanza. Cursivas mías.

nes: la construcción del enemigo”. En las últimas décadas, la preocupación sobre las poblaciones juveniles se presenta siempre en primer plano, con una fuerte asociación de los jóvenes con los problemas de inseguridad, violencia, delincuencia, homicidios.

Esta serie de discursos reforzados, naturalizados y agudizados en general por un sector importante de la prensa, los transforman en los enemigos internos y chivos expiatorios de la sociedad. Chaves (2005), al analizar las representaciones sociales que existen sobre los jóvenes en Argentina, muestra que son caracterizados como inseguros de sí mismos, en etapa de transición, no productivos, incompletos, desinteresados o sin deseo, desviados o con posibilidad de desviarse, seres peligrosos, victimizados, rebeldes o revolucionarios, o seres del futuro. Se observa, como destaca esta autora, en todas estas afirmaciones una visión negativa de los jóvenes, pero, a su vez, podemos ver cómo todas las construcciones se realizan a partir de una visión adulta en la cual el joven es considerado inferior por no acercarse al estado de completitud del adulto.

Si esta categoría, como destacan Reguillo y Chaves, funciona como el chivo expiatorio de los problemas de la sociedad y del modelo económico, su configuración se centra en determinado grupo que varía, no por su edad cronológica, sino por su capital económico, cultural y social, pues es en éstos donde se centra la estigmatización. Según este modelo, los jóvenes son destinatarios de políticas públicas con caracteres similares en toda América Latina, que en el mejor de los casos se reducen a la educación formal, a la capacitación, a la salud y a los deportes (Reguillo, 2000).

Este nucleamiento en programas para la población juvenil es consecuencia de la confluencia de factores. El eje articulador es la “ciudadanía restringida”, por la cual los jóvenes son tenidos en cuenta exclusivamente como destinatarios de proyectos sociales focalizados. Se diseñan estas experiencias a partir del estigma sobre este colectivo, transformándose en sujetos necesitados en estos casos de la visión del adulto, que considera cuáles son las prácticas legítimas para la ocupación de su tiempo libre. En este sentido, las prácticas deportivas y recreativas tienen amplia legitimidad social como medio para canalizar a los desviados y atraerlos a la escuela.

La segunda forma de concebir a los jóvenes los entiende como sujetos sociales con determinados derechos. Se toma como fundamento la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y se critican las concepciones que estigmatizan a los jóvenes. El siguiente extracto expresa bien esa concepción:

Los medios de comunicación difunden discursos alarmantes, implacables sobre la infancia [...] Estigmatizan a los adolescentes y a la juventud como vagos, delincuentes, peligrosos. Todas estas figuras que aparecen investidas de una falta de futuro y una falta de presente (Proyecto de la Escuela Primaria núm. 20 del distrito de La Plata).

Al presentar la forma legítima del uso del tiempo libre por parte de los jóvenes, la incorporación de las actividades deportivas cobra sentido al compararla con la oferta de actividades que ellos tienen. El núcleo de la fundamentación se centra en que los niños(as) y jóvenes tienen derecho a su acceso y son consideradas parte de su capital social. Se reconoce de esta manera su incorporación a la escuela como una necesidad para su formación ciudadana. Esta modalidad de argumentar se plasma en los proyectos de la siguiente manera:

ocupar su tiempo libre los fines de semana en algo elegido por ellos; construcción de un espacio donde su tiempo libre se organice a través de actividades culturales y recreativas; los niños, adolescentes y jóvenes son nuestra preocupación, ya que la situación de pobreza los afecta generando escasas oportunidades [...] agregando también las pocas posibilidades de ocupar su tiempo libre; brindar un espacio donde los jóvenes puedan ocupar su tiempo libre; muchos de los jóvenes y adolescentes desean aprovechar su tiempo de ocio participando en actividades sociales, artísticas y deportivas como una forma de autorrealización y crecimiento personal.¹⁶

¹⁶ Las citas corresponden a los proyectos presentados en 2011 por la Escuela Media núm. 1 de Coronel Suárez, la Escuela Secundaria Básica núm. 18 de Florencio Varela, la Escuela Primaria núm. 35 de Lanús y la Escuela Primaria núm. 18 de Navarro, respectivamente.

Aunque se produce un reconocimiento de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y la realización de deporte como uno de ellos, se observa también un proceso similar al de la concepción anterior en lo relativo a las construcciones valorativas sobre la forma adecuada o debida de lo que podrían hacer con su tiempo libre los niños y los jóvenes, según los docentes.

Los profesores de educación física entrevistados realizan, no obstante, una crítica a las construcciones que estigmatizan a los jóvenes, informada por el nuevo marco legal nacional y provincial, abordajes provenientes de un sector de las ciencias sociales y el discurso político que se retoman en los objetivos del programa, manteniendo una visión sobre cuál sería el uso correcto, que responde a valoraciones morales provenientes de las representaciones sociales sobre los jóvenes. La relación que plantean estos docentes entre esta problemática y la incorporación del deporte tiene sustento en considerar esta práctica como: 1) una herramienta para la inclusión social y educativa de los niños y jóvenes, 2) un canal para la transmisión de valores, 3) un agente en la prevención y promoción de la salud, 4) una contribución a la formación integral, 5) el fomento al desarrollo de capacidades motoras y el aprendizaje de técnicas y tácticas deportivas.¹⁷ Estas cinco posibilidades, con las cuales están asociadas las prácticas deportivas en los argumentos, se encuentran íntimamente imbricadas e interrelacionadas, como queda expresado en el siguiente extracto:

el deporte es una vía indispensable para la formación integral, creándoles hábitos sanos y saludables que los alejen de las prácticas nocivas que existen en nuestra sociedad [...]

Este proyecto, estará abierto a todos los chicos y chicas de nuestra comunidad y en un principio pretenderá aunar todas las fuerzas vivas del handball para, a partir de ahí, buscar una educación integral y la formación de todos los jóvenes que la integren, primando por encima de cualquier objetivo *la inclusión educativa de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa a*

¹⁷ En otro trabajo (Levoratti, 2014), hemos analizado en profundidad estas cinco características asignadas a las prácticas deportivas por los profesores de educación física.

través de este deporte (Proyecto Taller Deportivo de la Escuela de Educación Técnica núm. 4080 del distrito de Almirante Brown).¹⁸

En estos casos, vemos que la problemática —tanto en la documentación del programa como en los proyectos de los docentes— es el uso del tiempo libre por parte de los niños y jóvenes, ingresando las prácticas deportivas y recreativas como una forma legítima de utilización. Estas actividades tendrían propiedades sustantivas para los participantes que fundamentarían su inclusión y posibilitarían un buen uso de ese tiempo, porque son productivas, educativas y permiten su desarrollo. Se torna relevante para la incorporación de las prácticas deportivas y recreativas la posibilidad de atraer a los niños y jóvenes por estar concebidas como parte de su capital social, al mismo tiempo que es un derecho que tienen.

Como hemos visto, los diferentes actores que participan en el programa se apropian de los sentidos asignados a las prácticas deportivas, a partir de diferentes estructuras de significación. Las mediciones que realizan los funcionarios y profesores llevan a que convivan en el mismo programa prácticas con objetivos y modalidades de empleo diferentes, que en ciertos casos hasta pueden ser contrapuestos a los lineamientos de la política pública que los promueve.

COMENTARIOS FINALES

A lo largo de este trabajo buscamos analizar las concepciones que fundamentan la incorporación del deporte como una herramienta de inclusión social y educativa, en un programa de política socioeducativa de la provincia de Buenos Aires.

Al tomar en consideración las orientaciones de las políticas argentinas y la modalidad de concebir aquellos programas especiales destinados a la población caracterizada como vulnerable, se pudo dar cuenta de que en el caso investigado la relación entre deporte e inclusión social y educativa en

¹⁸ Cursivas del original.

la política educativa estudiada responde a un momento histórico particular, en el que se articulan el discurso político y las modificaciones en el marco legal hacia la consideración de un derecho de los niños y jóvenes al acceso a la educación y al deporte. Es decir, en el programa expuesto, el discurso que considera el deporte como una herramienta de inclusión social y educativa es el resultado de una construcción particular que implica una forma singular de construir la problemática de la política pública y de considerar a los sujetos destinatarios.


En el caso trabajado, los cambios realizados en torno a la concepción sobre los sujetos destinatarios, la problemática que los aqueja y los programas especiales del campo educativo implicaron modificaciones sustanciales en el plano discursivo en las instancias de diseño e implementación de la política pública. Estas transformaciones repercutieron en la modalidad de incorporar el deporte y sus significados. La visibilidad de esta temática fue posible gracias a la mirada particular que hace viable el enfoque constructivista para el estudio de la política pública.

Con este abordaje se pudo mostrar también la permanencia y actualización de los discursos en las diferentes etapas de la política pública. En ese sentido, es importante destacar el proceso de hibridación que existe en torno a la problemática del tiempo libre de los jóvenes y su vinculación con el deporte, porque a lo largo del devenir del programa esta misma cuestión fue en un momento referenciada ante el riesgo potencial que implica para la sociedad esta disponibilidad temporal por parte de esta población por considerar su uso de manera riesgosa y desde 2007 éste aparece referenciado en que los niños y jóvenes tienen derecho a participar en actividades deportivas en su tiempo libre.

Los significados del deporte varían a lo largo de las instancias de diseño e implementación de un mismo programa a partir de las modificaciones de los actores sociales que se desempeñan en la política pública. Asimismo, durante la etapa de implementación, existe heterogeneidad en torno a cómo es informado el deporte por los distintos actores sociales. Mientras que para los funcionarios que se desempeñaron desde 2007 en adelante el deporte es una herramienta de inclusión social y educativa porque

es un derecho, para los profesores de educación física se articulan distintas concepciones procedentes de las orientaciones de la política propias del discurso imperante en ese momento y las representaciones sociales sobre el deporte y los jóvenes. En ambos grupos sociales permanece una visión ensencializada sobre el deporte, que invisibiliza la necesidad de discutir y realizar una propuesta sobre cuáles deberían ser los lineamientos pedagógicos y didácticos para un deporte inclusivo, qué contenidos se deberían transmitir para que los deportes promueva la inclusión social y educativa, qué roles deberían tener los diferentes actores sociales intervinientes (jóvenes, profesores, personal técnico y funcionarios) para el logro de los objetivos.

A raíz de ellos, se procura propiciar instancias comprensivas entre los actores sociales intervinientes para superar las miradas parciales sobre esta política pública y el deporte. Con este trabajo intentamos poner sobre la mesa la necesidad de implementar instancias de evaluación que articulen la forma de construcción, sus apropiaciones por los actores sociales y la incorporación del deporte. Esto facilitará la identificación de problemáticas o dificultades en las diferentes etapas de la política pública en torno al deporte, que pueden ser trabajadas a partir del diseño de capacitaciones, espacios de discusión entre los diferentes actores, modificaciones en los objetivos y las prácticas en los distintos momentos de los programas.

Nos queda pendiente para futuros abordajes la articulación de esta propuesta con aquellas que se centran en el análisis de indicadores cuantificables, que permitan su evaluación y comparación. En ese sentido, indagar en los significados asignados a la incorporación del deporte propiciará la conformación y actualización de las categorías existentes y dará visibilidad a otras, lo que permitirá diseñar, implementar y evaluar mejores políticas públicas deportivas. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenstein, Á., N. Ganz, J. Perczyk, F. Benito, L. Bamonte y G. Baioni (2011), “Aspectos de la cultura física en los programas sociales, educati-

- vos y de salud”, *EFdeportes.com*, revista digital, 15(152) [fecha de consulta: 20 de mayo de 2014].
- Archetti, E. (1998), “Prólogo”, en P. Alabarces, R. Di Giano y J. Frydenberg (comps.), *Deporte y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, P. (1987), “Programa para una sociología del deporte”, en P. Bourdieu, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- Cejudo, G. (2008), “Discurso y políticas públicas: Enfoque constructivista”, documento de trabajo 205, México, CIDE, División de Administración Pública.
- Chaves, M. (2005), “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, *Última Década*, 13(23), pp. 9-23.
- _____ (2010), *Jóvenes, territorios y complicidades: Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- DaMatta, R. (1982), “Esporte na sociedade: Um ensaio sobre o futebol brasileiro”, en R. DaMatta *et al.*, *Universo do Futebol: Esporte e sociedade brasileira*, Río de Janeiro, Pinakotheke.
- Duschatzky, S. y P. Redondo (2000), “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”, en S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Feldefefer, M. y N. Gluz (2011), “Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los noventa, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”, *Educação & Sociedade*, 32(115), pp. 339-356.
- Levoratti, A. (2013), “Disputas por el sentido del deporte en programas de política socioeducativa: Un análisis sobre sus representaciones y prácticas en funcionarios estatales y profesores de educación física (Provincia de Buenos Aires 2004-2011)”, tesis de maestría en Antropología Social, IDES-IDAES-UNSAM.
- _____ (2014), “No lo entendés porque no sos profe: Los significados del deporte en un programa de política socioeducativa de la provincia de Buenos Aires (2004-2011)”, *Revista del Museo de Antropología*, 2(7), pp. 371-378.

- Reguillo Cruz, R. (1997), “Crónica roja: Espectáculo y negocio. Jóvenes: La construcción del enemigo”, *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 60, disponible en: <http://www.comunica.org/chasqui/reguillo.htm> [fecha de consulta: 8 de octubre de 2007].
- _____. (2000), *Emergencias de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Segura Millán Trejo, F. (2013), “A Ball Can Change the World: Percepciones y situaciones en el mundial de los desamparados, la Homeless World Cup: Una revisión crítica desde la vivencia y la mirada de los jugadores”, *Acta Sociológica*, 60, enero-abril, pp. 103-127.
- Terigi, F. (2009), “La inclusión educativa: Viejas deudas y nuevos desafíos”, en F. Terigi (coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina*, Madrid, FIECC.
- _____. (2014), “La inclusión como problema de las políticas educativas”, en M. Feijoó y M. Poggi (coords.), *Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión*, Buenos Aires, IIP/UNESCO.
- Tiramonti, G. (2001), *Modernización educativa de los noventa: ¿El fin de la ilusión emancipatoria?*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- _____. (2004), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. y C. Suasnábar (2000), “La reforma educativa nacional en busca de una interpretación”, *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 7(15).
- Tuñón, I., F. Laiño y H. Castro (2014), “El juego recreativo y el deporte social como política de derecho: Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social”, *Educación Física y Ciencia*, 16(1), pp. 24-39.

LEYES

Argentina

Ley Federal de Educación núm. 21.195, aprobada en 1993.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes aprobada en 2005.

Ley de Educación Nacional núm. 26.206, aprobada en 2006.

Provincia de Buenos Aires

Ley Provincial de Educación núm. 11.612, aprobada en 1995.

Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños núm. 13.298, aprobada en 2005.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires núm. 13.688, aprobada en 2007.

DOCUMENTOS

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación

Resolución 4235. Protocolo de cooperación entre la DGCyE y UNESCO Brasil (2003).

Resolución 2273. Creación del Programa Patios Abiertos en las Escuelas (2004).

Manual Operativo del Programa Patios Abiertos en las Escuelas (2004, 2006, 2007 y 2010).

Alejo Levoratti es profesor y licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestro en Antropología Social por el Instituto de Desarrollo Económico y Social-Instituto de Altos Estudios Sociales (IDES-IDAES)-Universidad Nacional de San Martín. Estudiante del doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Ayudante diplomado de la cátedra de Metodología de la Investigación en Educación Física en la UNLP. Investiga sobre temas ligados a la incorporación del deporte y los profesores en educación física en políticas públicas, a la formación básica y a la configuración profesional de los profesores de educación física.